PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 9 5 MAJA 1925 ROK IV

GŁÓWNA ZASADA „SZKOŁY PRACY“.

(Dokończenie.)

Bezpośrednie stykanie młodzieży z przedmiotami nauczania, możliwie wszechstronne oddziaływanie tych przedmiotów na młodzież i młodzieży na przedmioty: — oto metoda nauczania, którą zaleca „szkoła pracy“. Chce ona połączyć najrzerzej rozumianą zasadę poglądowości ze sformułowaną przez Lay'a zasadą wyrażania (des Darstellens). Chodzi tu o to, że wyobrażenia, których nabywamy drogą spostrzegania zmysłowego, wzbogacają się i stają się dokładniejsze, gdy nie ograniczamy się do ich biernego przyjmowania, lecz staramy się je wyrazić nazewnątrz w jakikolwiek sposób: czy to zapomocą gestów, czy mowy i pisma, czy rysunku, modelowania, śpiewu itp. Każdy z nas może się o tem przekonać, gdy spróbuje odtwarzać zapomocą rysunku z pamięci jakikolwiek przedmiot, bardzo często spostrzegany na ulicy, np. tramwaj miejski. Pierwszy rysunek przekona go odrazu o tem, jak bardo ubogiem i niedokładnem jest jego wyobrażenie tego tak dobrze, zdawałoby się, znanego przedmiotu. Przeprowadzone jednak w ten sposób sprawdzenie tego wyobrażenia pobudzi go do dokładniejszego i bardziej celowego obserwowania przy ka-

żdej nadarzającej się sposobności tych szczegółów przedmiotu, które przy rysowaniu nastręczyły najwięcej trudności. Niech nasza osoba, przypuśćmy, w przeciągu tygodnia codzień ćwiczy się w rysowaniu tramwaju z pamięci, a serja rysunków, która w ten sposób powstanie, będzie świadczyła o tem, że wyobrażenie pod wpływem tego ćwiczenia będzie się stawało z każdym dniem coraz to bogatszem i dokładniejszem. W ten to sposób wyrażanie może się stać prawdziwą szkołą obserwacji nawet dla dorosłych, a cóż dopiero dla dzieci, których uwaga jest niestała i lotna, i których wskutek tegó zapomocą innych metod nieraz wprost niepodobna doprowadzić od dorywczych i luźnych spostrzeżeń do systematycznego i dokładnego spostrzegania różnych szczegółów tego samego przedmiotu.

Nauczanie poglądowe nabiera w ten sposób pełnej swojej wartości dopiero przez połączenie go z wyrażaniem. Żadne pokazywanie dzieciom zdaleka różnych okazów, a tem bardziej ich schematycznych zazwyczaj obrazów, nie może zastąpić bezpośredniego zetknięcia młodzieży z przedmiotem nauczania i dania jej możności oddziaływania na niego we wszelki możliwy sposób, a więc dotykania go, mierzenia, ważenia, przerabiania, rozkładania na części i ponownego składania, odtwarzania na papierze, w piasku, glinie.

Wszystkie te sposoby oddziaływania na przedmiot nietylko prowadzą do lepszego poznania jego własności, lecz również czynią zadość bardzo dla młodego wieku charakterystycznej potrzebie ruchu i działania. W ten sposób „szkoła pracy“ chce wyzwolić młodzież szkolną z kleszczów tego systemu, który ją na całe godziny unieruchamia w ciasnych ławkach szkolnych; w ten sposób chce ona choć do pewnego stopnia przywrócić dzieciom tę swobodę ruchów, z której one cieszą się w okresie przedszkolnym.

Bo też ruch i działanie są dla tego kierunku myśli pedagogicznej nietylko świętem prawem dziecka, lecz również tem najcenniejszem tworzywem, z którego zczasem ma powstać samodzielny i przedsiębiorczy człowiek czynu. Boć o wychowanie takiego człowieka tutaj niewątpliwie chodzi. Nie ma to być uczony średniowieczny, żyjący mądrością

książkową i ślepo wierzący w ustalone przez tradycję autorytety, nie ma to być wytresowany do słuchania i wykonywania wszelkich rozkazów wierny poddany z czasów oświeconego absolutyzmu, ale człowiek swobodny i pełen inicjatywy, który przez własne poczynania toruje sobie i innym drogę do lepszej przyszłości. Gdyby szukać we współczesnem życiu urzeczywistnienia tego typu człowieka, trzebaby może wskazać na t. zw. self made man'a amerykańskiego, czyli ten typ obywatela Stanów Zjednoczonych, który dochodzi do wielkich wyników nie wskutek przynależności do lepiej sytuowanej klasy społecznej, nie dzięki odziedziczonemu majątkowi, lecz dzięki własnej dzielności i zaradności, lecz dzięki uzdolnieniu do wytężonej i inteligentnej pracy, lecz dzięki niezłomniemu i pełnemu energji dążeniu do raz obranego celu.

Rzecz jasna, iż ta aktywność, z którą dzieci przychodzą do szkoły, jest zaledwie surowym materjałem na tego rodzaju charaktery. Ale ona właśnie jest tym materjałem, nie zaś owe bierne stany poddawania się sugestji nauczyciela lub książki, na których szkoła tradycyjna tak niestety często buduje swoje nauczanie i wychowanie. To też zadaniem „szkoły pracy" jest nietylko chronić aktywność dzieci od stłumienia przez system wychowania zbiorowego, ale ją pielęgnować, jak się pielęgnuje najszlachetniejsze rośliny, aby ona przez odpowiednią kulturę mogła stopniowo przechodzić na coraz wyższe stopnie swojego rozwoju. Te stopnie aktywności są bodaj następujące:[1]) po pierwsze, prosta tylko ruchliwość dziecka, zapomocą której ono wyładowuje nazewnątrz wzbierającą w niem energję; przykładem jej będzie bezmyślne bieganie i krzyczenie dzieci z niższych oddziałów szkoły elementarnej, gdy się one po lekcji wysypują z klasy na korytarz lub podwórzec szkolny; — po drugie, ruchliwość, kierowana z zewnątrz pewnemi przepisami lub rozkazanie, które można wykonać tylko

[1]) Porównaj Otto Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, w książce zbiorowej, wydanej przez H. Saudiga pt.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. 1922, Wrocław, F. Hirt.

wtedy, gdy się je rozumie; taką będzie ruchliwość dzieci podczas gry ruchowej, która zawsze ma pewien sens i pewwne prawidła, albo ruchliwość młodzieży na lekcji gimnastyki, kiedy każdy jej ruch powinien być wykonaniem komendy nauczyciela. Obydwa te stadja mają to wspólnego, że ruchliwość dzieci jeszcze tu nie wynika z głębszych pokładów formującej się ich osobowości, a więc np. z ich zainteresowań poznawczych, estetycznych lub moralnych. Gdy ruchy dziecka poczynają płynąć z tych i podobnych źródeł, stają się one już działaniami, posiadającemi bardziej lub mniej samorzutny charakter, aż wreszcie po dłuższym okresie rozwoju aktywności wkracza w ostatnie i najwyższe stadjum, które możemy nazwać stopniem samodzielności. Następuje ono wówczas, gdy osobowość na tyle już dojrzała, iż praca, płynąca z głębszych zainteresowań, staje się zewnętrznym wyrazem tej osobowości. Wówczas też najwyraźniej widzimy, w jakim stopniu wyrażanie nazewnątrz spraw najbardziej objektywnych może być jednocześnie wyrażaniem własnego ja, własnej indywidualności.

Od żywiołowej, ale jeszcze pozbawionej wartości kulturalnej ruchliwości dziecka do samodzielności umysłu i charakteru człowieka dojrzałego: — oto jest ta droga, przez którą „szkoła pracy" chce przeprowadzić swoich wychowanków. Droga daleka i trudna. Ułatwić jej przebycie ma zmieniony stosunek młodzieży do pracy szkolnej i wynikające stąd wzmożenie się wychowawczej wartości tej pracy.

Oto są najistotniejsze myśli całego tego kierunku. Jak widzimy, żadna z nich nie znajduje swego wyrazu w najpopularniejszej u nas jego nazwie: „szkoła pracy". O wieleż trafniejsze było hasło, pod którem on zrodził się w Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej (bo to stamtąd ten prąd reformatorski przyszedł do Europy). Hasło to brzmiało: „learning by doing", co znaczy: — „uczenie się przez działanie"! Ale i w starej Europie wielu wybitnych przywódców tego ruchu już obecnie zarzuciło ukutą przez grupę niemieckich pedagogów nazwę: „szkoła pracy", i używa różnych innych, przeważnie o wiele trafniejszych terminów. Tak np. ten sam genewski pedagog A. Ferrière,

który ułożył przytoczony na początku tego referatu wykaz zalet pedagogicznych pracy ręcznej, swoje dwutomowe dzieło, poświęcone rozbiorowi zasad i metod całego tego kierunku, zatytułował: „L'école active", czyli „szkoła aktywności",[1]) zmarły zaś niedawno wybitny teoretyk i praktyk lipski, Hugo Gaudig, zebrał wyniki swych poczynań na tem polu w książce pt. „Swobodna duchowa praca szkolna w teorji i praktyce".[2]) Kto zaś nie ubiega się za nową nazwą dla dążenia, którego początków można się z łatwością doszukać w pismach starych klasyków pedagogiki, jak Montaigne, Komeński, Locke, Rousseau, Pestalozzi i Froebel, ten chętnie poprzestanie na nazwie: „szkoła wychowująca". O ile bowiem tylko dostatecznie głęboko pojąć, na czem powinien polegać wychowawczy wpływ szkoły, to w tem określeniu zmieszczą się wszystkie zdrowe postulaty t. zw. „szkoły pracy" — i jeszcze znacznie więcej...

W ten oto sposób zapatruję się na główną zasadę t. zw. „szkoły pracy". Stanowi ona zarazem, jak sądzę, ten splot myśli i dążeń, który jest mniej więcej wspólny wszystkim wybitniejszym i głębszym przedstawicielom tego kierunku. Jak widzieliśmy, dotyczy on głównie s t o s u n k u młodzieży do pracy szkolnej. Gdy natomiast chodzi o wybór i układ materjału tej pracy, to tutaj zaznaczają się między niemi dość daleko idące różnice. Tak np. jeden z pierwszych teoretyków tego prądu, amerykanin John Dewey, ośrodkiem planu nauczania w szkole elementarnej chciał uczynić technikę jakiejś wybranej dziedziny przemysłu, np. tkactwa; dzieci miały rozpoczynać od najprymitywniejszych wynalazków człowieka pierwotnego, aby następnie przez pracę twórczą pod kierunkiem nauczyciela posuwać się ku coraz dalszym udoskonaleniom tej techniki i w ten sposób w skróconym czasie przebyć tę drogę, po której ludzkość szła zwolna przez całe wieki. Program szkoły

---

[1]) A. Ferrière. L'école active, 1922, Editions Forum, Neuchâtel et Genève.

[2]) H. Gaudig. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. 1922. Wrocław, F. Hirt.

elementarnej ma być w ten sposób niejako potwórzeniem w skróceniu rozwoju kultury ogólnoludzkiej, a przynajmniej tej jej części, którą Dewey uznał za podstawową, to jest techniki przemysłowej.[1])

Inne rozwiązanie tego samego zagadnienia zaproponowała grupa nauczycieli lipskich, stanowiąca oddział metodyczny Lipskiego Związku Nauczycielskiego.[2]) Radzi ona, mianowicie, dostosowywać cały materjał nauczania do zmieniających się stopniowo wraz z wiekiem właściwości i potrzeb dziecka, o których nas poucza psychologja jego rozwoju. W ten sposób, gdy dla Dewey'a przy wyborze i układzie materjału nauczania miarodajny jest rozwój ludzkości, nauczyciele lipscy kierują się względem na rozwój dziecka i skutkiem tego w niejednym szczególe dochodzą do odmiennych wyników.

Z tych dwu stanowisk to drugie, jak sądzimy, jest słuszniejsze, nie może jednak dać dostatecznych wskazówek przy układaniu planów nauczania. Gdy bowiem chodzi o wybór i układ materjału, musimy się kierować nietylko względem na właściwości i potrzeby dziecka, lecz również na wymagania współczesnych społeczeństw kulturalnych, wśród których ono, wyszedłszy ze szkoły, będzie musiało samodzielnie pracować.

Obok tych, że tak powiem, genetycznych poglądów nie brak i innych, z których każdy podkreśla to ten, to tamten szczegół zagadnienia. Tutaj to między innemi należy zaliczyć poglądy, które rozwiązania problematu dopatrują się głównie we wprowadzeniu do szkoły ogólnokształcącej pracy ręcznej, a nawet uczynieniu z niej osi całego nauczania i wychowania.

Chcąc ocenić wartość tego ostatniego poglądu, najlepiej jest powrócić do ustalonej już przez nas głównej zasady

---

[1]) J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo. 1924. Lwów—Warszawa, Książnica Polska.

[2]) Die Arbeitsschule, Beiträge aus Theorie und Praxis, herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Lipsk, J. Klinkhardt, 1909, 3-cie wydanie, 1921 r.

t. zw. „szkoły pracy“, dopiero bowiem w jej świetle występuje z całą wyrazistością znaczenie pracy ręcznej w wychowaniu młodzieży. Polega ono głównie na tem, że praca ręczna odpowiada ruchliwej i zmysłowej naturze dziecka. Dzięki temu jest ona tym rodzajem pracy, do którego najłatwiej może jest ustosunkować odpowiednio młodzież, rozpoczynającą systematyczną naukę szkolną. Dzieci też w tym wieku bardzo często chętniej i łatwiej wyrażają się zapomocą rąk, niż języka. Zwłaszcza wielkie znaczenie ma wówczas swobodne rysowanie i lepienie z pamięci i fantazji. Gdy tymczasem wypowiadanie się w słowie mówionem i pisanem najczęściej nastręcza dziecku zbyt wiele jeszcze trudności. Walcząc z niemi, zatraca ono swoją naturalność, staje się onieśmielonem i skrępowanem.

Tak jest w pierwszych latach pracy szkolnej dziecka. Z biegiem jednak czasu stosunki się zmieniają. Młodzież poczyna coraz lepiej panować nad językiem, i wreszcie przychodzi ten czas, kiedy ona może o wiele pełniej i swobodniej wypowiedzieć się w mowie ojczystej, niż zapomocą rysowania czy lepienia, o ile, oczywiście, nie posiada szczególnie wybitnych i jednostronnych uzdolnień do sztuk plastycznych. Wówczas też budzi się w niej coraz żywsze zainteresowanie dla arcydzieł literatury ojczystej i literatur obcych, oraz dla różnych innych zagadnień, wymagających pojęciowego myślenia.

Uwagi te powinny być dla nas przestrogą przed teorjami, przeceniającemi w przesadny sposób doniosłość pedagogiczną robót ręcznych. Nie są one bowiem bynajmniej jakimś cudownym środkiem na wszystkie braki współczesnej naszy szkoły. Chorobą, która ją trawi, jest oschły stosunek młodzieży do wszelkiej wogóle pracy. Jedną z przyczyn jest niewątpliwie ta okoliczność, że szkoła tradycyjna za wcześnie narzuca młodzieży abstrakcyjne systemy pojęć, do których ona jeszcze nie dorosła. Wystarczy zajrzeć do współczesnych podręczników gramatyki, przeznaczonych dla czwartego roku nauczania, aby się o tem dowodnie przekonać. Nie jest to jednak niestety, jedyna przyczyna tego smutnego zjawiska. Trudno mi tutaj

wszystkie je wymieniać. Chcę tylko powiedzieć: przywróćmy naturalny stosunek głębokiego i żywego zainteresowania do wszelkiej pracy szkolnej, a przekonamy się wówczas, że praca umysłowa będzie wywierała na młodzież równie głęboki wpływ wychowawczy, jak praca ręczna, a zapewne jeszcze głębszy. Ale to jest zadanie niesłychanie trudne. Nie sądzę też, aby je można było rozwiązać zapomocą takiej lub innej formuły. Najtrafniejsza bowiem teorja niewiele tu pomoże, jeśli jej nie wcieli w życie utalentowany i całem sercem oddany swojemu powołaniu wychowawca.

Uwagi te dotyczą nietylko nauczania, lecz również wychowania młodzieży szkolnej, z tą jednak różnicą, że gdy każda szkoła organizuje pracę młodzieży w dziedzinie nauczania, to nie każda daje jej sposobność do pracy, zmierzającej bezpośrednio do urobienia jej charakteru moralnego. Pedagogika tradycyjna chciała zazwyczaj wychowywać głównie przez nauczanie, poza tem zaś ograniczała się do dawania pouczeń moralnych. W ten sposób doprowadzała ona swoich wychowanków w najlepszym wypadku do szlachetnych p o s t a n o w i e ń, ale nie stwarzała dla nich pola do urzeczywistniania tych postanowień w działaniu. Czy to nie powodowało tak charakterystycznego dla wielu ludzi współczesnych rozdziału pomiędzy postanowieniem i czynem? Czy to nie osłabiało zdolności do szybkiej decyzji i energicznego działania? Czy szkoła w ten sposób nie wychowywała ludzi dobrych, ale bezsilnych chęci, któremi, podobno, piekło jest wybrukowane? Sądzę, że tak! I dlatego uważam, że pierwszem zadaniem t. zw. „szkoły pracy“ w tej dziedzinie powinno być zorganizowanie życia szkolnego w ten sposób, aby młodzież w tym swoim światku nietylko rozwijała się umysłowo, nietylko nabywała wiadomości, lecz również uczyła się działać dla dobra bliźnich i tej grupy społecznej, do której należy. Najwięcej sposobności ku temu daje samorząd uczniowski. W nim to młodzież współczesna uczy się „żyć z ludźmi i światem“, jak tego zupełnie słusznie domagał się stary Podkomorzy w „Panu Tadeuszu“, w nim się uspołecznia i przechodzi praktyczną

szkołę obowiązków obywatelskich. Jednak znowu trzeba się zastrzec, iż samorząd szkolny wtedy tylko spełnia swoje zadanie wychowawcze, gdy młodzież pracuje w nim z oddaniem się i poważnie. W przeciwnym razie może mieć nawet wpływ demoralizujący.

W ten sposób jeszcze raz powróciliśmy do sprawy, którą uważamy za najważniejszą w całem zagadnieniu t. zw. „szkoły pracy". Stanowi ją głęboki stosunek młodzieży do wszelkiej pracy, którą w szkole spełnia. Niech szkoła wychowa w młodem pokoleniu taki stosunek do pracy, a z pewnością cały jej poziom wychowawczy natychmiast się podniesie i zniknie wiele z tych bolączek, które obecnie budzą niezadowolenie i wyrastające z niego dążenia do reform.

Kończąc te rozważania, pragnę jeszcze zwrócić uwagę na to, że całe to zagadnienie nie jest tylko kwestją pedagogiczną, lecz również społeczną. Istotnie, oschły, niechętny stosunek do pracy panuje nietylko w szkole współczesnej, lecz również w ogromnych masach pracowników dorosłych. Zwłaszcza wyraźnie zaznacza się to obecnie, w czasach powojennych. Przez cały świat kulturalny przeszła silna fala wzmożonej niechęci do pracy, powodując obniżenie się nietylko jej ilości, ale i jakości. Ten groźny fakt stał się przyczyną choroby, trawiącej wiele społeczeństw europejskich. Tą chorobą i Polska jest dotknięta. Różne na nią już wymyślano lekarstwa. Wszystkie one jednak nic nie pomogą, o ile nie będzie usunięta istotna przyczyna złego. Jest ona głęboko ukryta w strukturze moralnej człowieka współczesnego, któremu poczyna brakować z wewnątrz płynącej pobudki do pracy. Ta pobudka nie odrodzi się z pewnością bez długo i konsekwentnie działających wpływów wychowawczych, bez urabiania głębokiego stosunku do pracy od wczesnego dzieciństwa. I tu się otwiera wielkie zadanie przed naszą szkołą powszechną.

Niechaj je spełni jak najlepiej, a może stanie się naprawdę szkołą pracy dla całego społeczeństwa.

Warszawa. B. Nawroczyński.

SPOŁECZNA DONIOSŁOŚĆ HASEŁ ZWIĄZANYCH Z POJĘCIEM „SZKOŁY PRACY".

Pojęcie t. zw. „szkoły pracy" zrodziło się w Ameryce. Powstała ona jako reakcja przeciw nadmiernemu intelektualizmowi bez uwzględniania w dostatecznej mierze natury dziecka.

Szkoła biernego słuchania zamienić się winna na szkołę czynu.

System tej nowej szkoły powiązaćby można genetycznie z kierunkiem myśli i idei zrodzonych na gruncie amerykańskiej szkoły filozoficznej, zwanej pragmatyzmem. Przedstawiciele tego kierunku filozoficznego, reprezentowanego najwybitniej przez znanego uczonego Jamesa, wypisali na swoim sztandarze myślowym słowo „czyn" (po grecku: pragma) i stąd nazwa pragmatyzm na oznaczenie całej tej grupy myślicieli, którzy przedewszystkiem usiłują skierować metodę swego myślenia i badania ku celom i zadaniom życia realnego, praktycznego. Idee głoszone przez pragmatyków amerykańskich znalazły silny oddźwięk przedewszystkiem w Niemczech, a przeniesione na grunt zagadnień pedagogicznych, dały popęd, pobudziły dążności reformatorskie i na polu wychowania publicznego, wywołały ową ewolucję, która wnet zagroziła wprost w Europie zachodniej podstawowym fundamentom dotychczasowej szkoły, opartej głównie na oddziaływaniu na młodzież przez zmysł słuchu i wzroku. Najwybitniejsi pionierowie tych dążeń reformatorskich to Amerykanin Dewey, Belgijczyk Omer Buyse, Francuz Binet, Szwajcar Seidel, Bawarczyk Kerschensteiner i Włoszka Dr. Marja Montessori. Pragnąc wpoić w społeczeństwo zrozumienie potrzeby pracy, wysiłku, czynu i wytrwałości — wypowiedzieli oni otwartą walkę metodzie dawnej szkole, polegającej ich zdaniem głównie na werbalizmie.

Powoływali się przytem na nowsze zdobycze na polu psychologji — wykazujące, że dziecko z powodu nierozwiniętych sił psychicznych zupełnie inaczej pojmuje i uczy się, aniżeli człowiek dorosły. Postanowili też uwzględnić p o-

pęd do ruchu i pracy, tak bardzo u dzieci rozwinięty, wyzyskać chęć do pracy ręcznej małych dzieci dla wychowania i nauczania.

Wiara, że tajemnicę szczęścia stanowi radość, wynikająca z pracy, wiara — jak zaś sceptycy twierdzą przesąd — (zdanie pedagoga Scheibnera) w doniosłe wychowawcze znaczenie pracy fizycznej — to założenie, z którego np. Kerschenstein (wybitny pedagog niemiecki) wyprowadził wszystkie dalsze ogniwa swojego rozumowania i opartego na niem programu pedagogicznego. Wyszkolony przez pracę fizyczną uczeń potrafi — zdaniem Kerschensteinera — być podobnie jak Anglik lub obywatel Stanów Zjednoczonych, zarówno dobrym robotnikiem jak i kramarzem wędrownym, lub wielkim kupcem, czy też przemysłowcem, rolnikiem jak i dziennikarzem, urzędnikiem, kaznodzieją, nauczycielem, posłem parlamentarnym itd.

Człowiek, który w młodości nauczył się pracy fizycznej, zdobędzie najlepsze przygotowanie do życia przez chęć do pracy i silną wolę, dzięki czemu znowu nie zwątpi, nie zmarnuje się nigdy w życiu, nawet gdyby doznał niepowodzenia w obranym przez się zawodzie.

Potrzeba pracy związana jest zresztą prawie fizjologicznie z organizmem człowieka. Dowodem tego przejawy w tym rodzaju jak np. znane fakty, iż więźniowie skazani na przymusowe zamknięcie, bez względu na wiek i charakter swego poprzedniego zajęcia, wynajdują sobie sami pracę. Uczą się więc rzemiosł, zamiatają dziedzińce więzienne i korytarze, proszą o przeniesienie ich do warsztatów, nawet do tak zwanych robót ciężkich.

Pracują chętnie na swój sposób, częstokroć i nieszczęśliwcy, zamknięci w domach dla obłąkanych.

Rwą się do pracy także i dzieci, nie znoszą tylko, podobnie jak i ludzie dojrzali, pracy bez celu. W bezczynności nie lubuje się ani dziecko, ani człowiek normalny. Uwzględniając tę właściwość człowieka, którą psychologowie tej miary, jak np. Morgan lub Loeb, uważają wprost za wrodzony instynkt równej wartości, co instynkt samozachowawczy, twierdzi Kerschensteiner, iż najcenniejszą rze-

czą, którą dać możemy uczniowi — to nie jest wiedza, tylko zdrowy, zgodny z naturą ludzką sposób zdobywania własną pracą wiedzy, popęd do samodzielnego czynu, działania.

Myśl o pracy, jako o zasadzie szkolnego wychowania, nie jest zupełnie nowa. Spotykamy ją u klasycznych pisarzy pedagogicznych, u Bakona, Komeńskiego, Pestalozzi'ego, Froebla, Diesterwega itd.

W niedoścignionej, choć skromnej rozmiarami i ujęciem rzeczy, książeczce jednego z najgłębszych pedagogów, ze świetnej dla naszego szkolnictwa epoki Komisji Edukacyjnej — w „Powinnościach nauczyciela" — Grzegorza Piramowicza — znajdziemy wiele zdań i wskazań, przypominających hasła dzisiejszej „szkoły pracy".

Warto je przytoczyć, jak chociażby owo zalecenie Piramowicza (str. 76) „by dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenia własne nabierały poznania rzeczy, by miały wolność zadawania pytań i odpowiedzi" itd... szczegóły, których uważne przestudjowanie przekona nas, że już Piramowicz wyznaczał wychowaniu publicznemu pod niejednym względem podobny zakres i metodę postępowania, jakiej dziś pragną zwolennicy nowej szkoły. Różnić się ma ona od dotąd istniejącej: metodą czynnego nauczania, w miejsce biernego uczenia za pomocą wykładu, werbalizmu, stawiania pytań, w których większa część odpowiedzi jest już zawarta. Wynikające stąd — często bezmyślne paplanie słów, dające nieraz złudzenie pewnej samodzielności uczniów, wyrugować pragnie „szkoła pracy", żądając zamiany biernego słuchania i patrzenia, na szkołę czynu, szkołę wytwarzającą istotną samodzielność umysłu, bystrość spostrzegania i dzielność woli.

Zrealizowaniem tych postulatów, w sposób umiarkowany lub bardziej skrajny, zajął się w Niemczech szereg szkół specjalnie zorganizowanych na zasadzie samodzielnej pracy dzieci, a założonych w Monachjum, Lipsku, w Dreźnie, Wrocławiu, Dortmundzie, w Berlinie itd. Pozakładano też specjalne stowarzyszenia, wydano mnóstwo książek z zakresu teorji i praktyki w niedawno zorganizowanych szkołach, powstały nawet pisma perjodyczne, poświęcone wy-

łącznie tej nowej szkole, no i naturalnie wypisuje się setki artykułów na ten temat w pismach zawodowych a nawet i codziennych. Zwolennicy „szkoły pracy“ powołują się niejednokrotnie i na wysokie ekonomiczno-społeczne znaczenie nauki pracy ręcznej. Cytują np. w tym celu słynne niegdyś określenie Tołstoja: że zagadnienia społeczne nie pierwej zostaną rozwiązane, dopóki nie nabędziemy przekonania, iż heblowanie drzewa lub obróbka żelaza stanowią pracę równie szacunku godną, jak przepisywanie aktów w kancelarji, albo też liczenie pieniędzy w kasie bankowej. Przypominają także zdanie szwedzkiego pedagoga Palnara, który twierdził: że wyższy poziom etyczny kobiet pochodzi w znacznej mierze z tej przyczyny, iż są one przyzwyczajone do prac fizycznych domowych i do ożywiania duchem swoim rękoczynów, podczas gdy mężczyźni ze sfery inteligencji, obracają się przeważnie w dziedzinie abstrakcji. Najczęściej jednak cytowany bywa Pestalozzi, który w dziele swojem: „Jak Gertruda uczy dzieci“ — pisze między innemi uwagami — „że wszelkie nauczanie prawdziwe kształci tylko wtedy, gdy opiera się na tem, co wydobywamy z dzieci i co one same wytwarzają własną pracą i zachodem“ — lub przez usta nauczyciela z Bonnal — Glülphiego — przekazuje nam twierdzenie, „iż praca fizyczna, zmagania się i działalność, to jedynie prawdziwy, święty i wieczny środek ku zespoleniu całego zakresu naszych sił, do jednej wspólnej, wypadkowej siły, dającej nam znamiona prawdziwego człowieczeństwa.

Myśli Pestalozzi'ego, ideały zrodzone w XVIII wieku, zrealizować ma — zdaniem zwolenników reformy — po dwuwiekowych tarciach i przeszkodach, dopiero wiek XX, właśnie przez t. zw. „szkoły pracy“.

W szkołach tych nie chodzi o pewną wyznaczoną pracę, ale jedynie o metodyczną zasadę, którą wogóle należy zastosować.

Reforma nie ma na celu, jak niektórzy sądzą, wprowadzenia pracy ręcznej do szkoły, ale sięga głębiej, usiłuje zmienić zarówno formę nauczania jak i metodę. Przeżywa-

nie, zdobywanie własną pracą — oto momenty zasadnicze, które przedewszystkiem bywają wysuwane.

Praca fizyczna pożądana jest, bo wytwarza nastrój odpowiedni u dzieci, wywołuje podatność do przyjmowania materjału naukowego przy pomocy świadomie czynnej woli. Dla tej przyczyny im lepiej jest zespolona praca ręczna z umysłową, tem szczęśliwiej jest zorganizowana szkoła i tem lepiej rozwijają się w niej zdolności umysłowe dzieci.

Angielscy i francuscy zwolennicy pracy fizycznej w szkole, podkreślają ze szczególniejszym naciskiem znaczenie wychowawcze faktu przyzwyczajania uczniów, przez posiłkowanie się całym szeregiem narzędzi i umiejętne ich zastosowanie, do wcielania w życie indywidualnych, samorzutnych pomysłów. Młodzieniec, który wychodzi ze szkoły obarczony przytłaczającą ilością wiadomości, potrafi jedynie bujać od czasu do czasu na skrzydłach fantazji w zakresie nieziszczalnych nieraz projektów, pozatem będzie zawsze niewolnikiem życia i nie zdoła go przeważnie opanować, na swoją modłę urobić. Człowiek, który zetknął się w zaraniu młodości z pracą fizyczną, a dzięki temu nauczył się pomysły swoje realizować, potrafi w najtrudniejszych warunkach zawsze zapanować nad niemi, nie straci przy byle okazji ufności we własne siły, nie uczuje się złamanym i rozgoryczonym, choćby nawet ciężko musiał zmagać się z losem i przeciwnościami.

Nauczanie robót ręcznych w szkole, nieujęte jedynie w system odrębnych godzin slöjdowych, skandynawskiej szkoły w Näas spopularyzowanej w Ameryce przez Larrsona — ale wprost wcielone organicznie do normalnego programu szkolnego, użyte w znaczeniu nowego metodycznego środka pedagogicznego, oto zasada, na której podłożu zorganizowano pracę dzieci w t. zw. „szkołach pracy". Jako cel ostateczny wytknęły one sobie wyzyskanie wrodzonej energji potencjonalnej dziecka, tkwiącej w nim w widocznym instynkcie pracy, przyczem chodzi nietylko o rozwinięcie fizycznej, ale i duchowej sprawności.

Przy pracy tej, użytej jako wyrozumowany środek metodyczny, wysuwają reformatorowie na pierwszy plan dwa

główne momenty: 1) wytknięcie celu i 2) wspólność pracy uczniów z nauczycielem. Cel winien występować jako zagadnienie, to znaczy winien wywołać u ucznia pragnienie wypełnienia pewnych braków w jego jaźni, lub usunięcia pewnych wątpliwości, zarysowanych w jego umyśle. Dotychczasowa nauka, opierająca się na metodzie Herberta i Zillera podawała wprawdzie również cel, nie liczyła się jednak z zakresem interesu ucznia. Zapowiadał więc nauczyciel np. uczniom: że dziś poznamy duże litery, albo też w innej klasie, że będzie mowa o chrzcie Mieczysława, lub znowu, że będzie się przerabiać ustęp o wielbłądzie i renie itd. Podczas podawania w ten sposób celu, uczeń nie odczuwał bardzo często wewnętrznego popędu do pracy. Obojętność podobną tłumaczą nowsze badania psychologiczne, dopatrujące się tylko w napięciu woli bodźca do wszystkich czynności. Kładą one zarazem największy nacisk na wewnętrzne, mimowolne zmuszanie się do pracy, potrzebę utrzymania umysłu dziecięcego w stanie pewnego natężenia przez oddalenie od niego myśli niepotrzebnych, które paczą i wyczerpują umysł — jak to często zaobserwować można.

W nowej szkole — o której właśnie mowa — liczą się jej twórcy z właściwościami duszy dziecięcej, a wychodząc z założenia, że popęd do pracy fizycznej wrodzony jest dzieciom, pracę tę wciągają do programu nauki, a zarazem stawiają uczniom tylko takie cele, które — ich zdaniem — zdołają zająć całą osobowość młodzieży i nie będą przekraczały umysłowych jej sił, nie będą zniechęcały do pracy, przytępiały umysłu.

Dla skontrolowania, czy zamierzony cel został osiągnięty, winni uczniowie przedstawiać pracę umysłową w jakiejś formie konkretnej, wyrażonej pracą ręczną, np. rysunkiem, modelem z gliny czy plasteliny, wycinkami itd. Odpowiada to najlepiej naturalnym potrzebom dzieci, które pragną zawsze nie tylko przyjmować, ale i tworzyć. Właściwość to już ich duszy, że wszystkiemu co zmysły pojęły, każdemu poznanemu przedmiotowi, radziby nadać jakąś widomą formę. Dowodem tego chociażby bazgraniny na

przeróżnych zeszytach, książkach, tak surowo nieraz karcone przez nauczycieli zwłaszcza dawniej.

Drugi zasadniczy moment nauczania w nowej szkole: to wspólnota pracy z nauczycielem. Zasada ta, przedstawiana jako ideał nawet w literaturze pięknej, pociąga za sobą w naturalnej konsekwencji fakt, iż uczniowie przestaną być jak to dawniej nieraz miało miejsce, głównie jednostkami przyjmującemi i odpowiadającemi, których traktowało się często jak podatnika, mającego opłacić pewną sumę, ale przeciwnie z istot przeważnie biernych, przejdą pod względem psychicznym do stanu aktywnego. Będą więc nauczyciela zapytywali i wespół z nim rozstrzygali, pragnąc pokonać stojące na przeszkodzie trudności w dążeniu do osiągnięcia wytkniętego celu. Miejsce zatem dawnej katechezy, metody katechetycznej, polegającej na pytaniach i odpowiedziach, zajmie w „szkole pracy" metoda dyskusyjna tj. wolna, swobodna dyskusja. Uczniowie nie będą prowadzeni krok za krokiem, ale sami będą pytali, sami będą sobie na pytania odpowiadali, naprawiali złe, dokonywali pewnego rodzaju wyboru pomiędzy różnemi możliwościami, nasuwającemi się przy rozmyślaniu nad wyszukaniem drogi do osiągnięcia zamierzonego celu.

Praca nauczyciela będzie naturalnie trudniejsza; zdolności dydaktyczne musi on mieć wielkie, o ile zechce dyskusję poprowadzić celowo, a zarazem w jedynie racjonalnej formie, tj .podporządkować swoją indywidualność pod osobowość ucznia, swoje własne „ja" myślowe i uczuciowe pod myśli i uczucia wychowanków.

Zorganizowaną na tych zasadach „szkołę pracy" w Dortmundzie, w Niemczech, określił wybitny jej zwolennik i współpracownik, D a u b e n s p e c k, w następujących słowach: „pod »szkołą pracy« rozumiemy naukę, przy której uczniowie własną pracą zdobywają w granicach możliwości wiedzę swoją, zarówno realną jak i historyczną, już to przez obserwację, już też przez robione doświadczenia, przy pomocy modelowania z gliny, rysowania i innych robótek, albo także przez czytanie i pytania samodzielnie stawiane." A inny znowu z jej pionierów, Dr Ryszard Sey-

fert tłumaczy istotę i podstawę tej szkoły znamiennemi słowy: „uczyć przez stwarzanie — i uczyć, aby stwarzać.“

Na tej drodze wyrobi się jedynie nowy typ rzutkiego człowieka, rozumiejącego potrzebę wysiłku, czynu i wytrwałości. A zatem kształcenie nietylko umysłu, ale i zmysłów, uwagi, nawet mięśni; kierunek wychowawczy pokrewny do pewnego stopnia przynajmniej, idei generała Baden-Powella, twórcy skautingu, a dalej głośnym szkołom angielskim w Abbotsholmie, czy w Bedales i licznym dziś już w Niemczech „Landeserziehungsheimom“, tylko, że nie przeznaczonym dla garstki dzieci ludzi jedynie bogatych, ale dla całej masy szerokich kręgów społecznych i przeszczepiony do fundamentów narodu tj. do szkoły ludowej.

I w tem właśnie tkwi doniosłość społeczna haseł związanych z pojęciem t. zw. „szkoły pracy“ — o ile naturalnie zechcemy się w nie wmyśleć, dostosować do naszych potrzeb i stosunków i naprawdę zdołamy przy odpowiednio przygotowanym doborze sił nauczycielskich uczynić ze szkoły powszechnej w Rzeczypospolitej polskiej szkoły twórczego uczenia się.

Lwów. Dr Karol Nittman.

CO POWINNO POPRZEDZIĆ CZYTANIE METODĄ „SZKOŁY PRACY“?

Jednym z ważniejszych celów nauki języka ojczystego jest wyrobienie w dzieciach umiejętności jasnego i wyraźnego mówienia: opowiadania o tem, co widziały i wyrażania jasno swych uczuć.

Osiągnąć ten cel można przez zachęcanie dzieci do opowiadania o otaczających przedmiotach i wypowiadania wrażeń z zachodzących przed niemi zjawisk. Dając dzieciom materjały przystępne do obserwacji i umiejętnie wzbudzając w nich zainteresowanie, wywołujemy chęć do wypowiadania się samodzielnego. Opowiadania o dokonywujących pracach powinny być umieszczone na pierwszem miejscu. Przesypywanie i zgarnianie piasku, kopanie

gliny, dołków na drzewa itp. dostarczą materjału do opowiadania. Urabianie gliny, lepienie kulek, owoców, warzyw, domków i sprzętów dostarczają materjału w obfitości do wypowiadania się o wykonywanej pracy i materjałach. Kopjowanie i przerysowywanie zrobionych przez dzieci przedmiotów, oddzieranie z papieru, sposób przyklejania, tworzenie z pasków różnych przedmiotów będzie doskonałym materjałem do wyrobienia zdolności wyrażania się samodzielnego.

Gdy wyćwiczymy dzieci w mówieniu zdaniami, gdy przeprowadzimy analizę zdania i wyrazów, gdy nauczymy je wydzielać części wyrazów i dźwięki; to odwzorowywać i przenosić pojęcia słuchowe na wzrokowe — litery — najłatwiej się udaje przez lepienie liter z gliny lub plasteliny. Jednocześnie, po przyswojeniu formy danej litery, następuje kreślenie tego pojęcia — p i s a n i e.

Niezależnie od lepienia liter i wyrazów prace ręczne powinniśmy stosować do wydzierania z papieru tych samych form, liter i wyrazów. Ćwiczenia w tym kierunku mogą być przez dzieci wykonywane w domu jako praca samodzielna. Ćwiczenia tego rodzaju można stosować tak przy metodzie dźwiękowej, jak i przy metodzie wyrazowej.

Alfabet ruchomy powinny same dzieci sobie zrobić z papieru i plasteliny.

Elementarz czy książeczkę dzieci otrzymają po opanowaniu techniki czytania i pisania.

Warszawa. Józef Przyłuski.

SPIS SZKÓŁ TECHNICZNYCH ZAWODOWYCH.*)

I. Szkoły techniczne typu zasadniczego.

Cel: wykształcenie techników pomocniczych różnych specjalności. Czas trwania nauki 3 lub 4 lata (wyjątkowo mniej).

Warunki przyjęcia: 4 klasy szkoły średniej ogólnokształcącej lub 7 klas szkoły powszechnej lub ukończenie pełnej szkoły rzemieślniczo-przemysłowej i egzamin wstępny z języka polskiego, matematyki i rysunku, prócz tego w szkołach z krótszym okresem nauki konieczną jest praktyka przedwstępna.

*) W uzupełnieniu artykułu w N-rze 5 „P. S."

1. B o r y s ł a w (Woj. lwowskie) — Szkoła Górniczo-Wiertnicza.
2. B y d g o s z c z (Woj. poznańskie) — Państwowa Szkoła Przemysłowa:
   a) Wydział Przemysłów Rolnych (cukrownictwo, młynarstwo, krochmalnictwo, syropiarstwo),
   b) Wydział Grafiki Przemysłowej.
3. D ą b r o w a G ó r n i c z a (Woj. kieleckie) — Państwowa Szkoła Górnicza i Hutnicza im. Staszica.
   Wydziały: górniczy, miernictwa kopalnianego i mechaniczny.
4. G r u d z i ą d z (Woj. pomorskie) — Państwowa Szkoła Budowy Maszyn:
   a) Oddział dla majstrów-mechaników,
   b) Oddział dla techników.
5. K o w e l (Woj. wołyńskie) — Państw. Szkoła Miernicza i Drogowa.
   Wydział drogowy.
6. K r a k ó w — Państwowa Szkoła Przemysłowa
   a) Szkoła budownictwa,
   b) Wydział mechaniczno-techniczny,
   c) Wydział chemji technicznej,
   d) Szkoła piwowarska (czas trwania nauki 1 rok).
7. Ł o m ż a (Woj. białostockie) — Państwowa Szkoła Miernicza i Przemysłowo-Leśna.
   Wydział przemysłowo-leśny.
8. L w ó w — Wydział Drogowy przy Państwowej Szkole Przemysłowej we Lwowie.
   Wydział elektromechaniczny.
9. Ł ó d ź — Państwowa Szkoła Włókiennicza.
   Wydziały: przędzalniczy, tkacki, farbiarsko-wykończalniczy i ruchu fabrycznego.
10. P o z n a ń — Państwowa Szkoła Budownictwa.
   Wydziały: budowlany, drogowy, mierniczo-meljoracyjny i szkoła ceramiczno-ceglarska.
11. W a r s z a w a — Państwowa Szkoła Budownictwa.
   Wydziały: budowlany i drogowy.
12. W i l n o — Państwowa Szkoła Techniczna
   Wydziały: budowlany, drogowy i mechaniczny.
13. W i e l i c z k a — Państwowa Szkoła Salinarna.

II. S z k o ł y t e c h n i c z n e t y p u w y ż s z e g o.

Cel: Wykształcenie techników, mogących po odbyciu pewnej praktyki, pracować samodzielnie. Czas trwania nauki 3—3½ lata.

Warunki przyjęcia: ukończenie 6 klas szkoły średniej ogólnokształcącej i egzamin wstępny z języka polskiego, matematyki, fizyki i rysunku; w Poznaniu wymagana jedno-roczna praktyka przedwstępna.

14. P o z n a ń — Państwowa Szkoła Budowy Maszyn — kształci techników-mechaników.

15. Warszawa — Państwowa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki im. H. Wawelberga i S. Rotwanda.
Wydziały: budowy maszyn i elektrotechniki.
16. Tczew — Szkoła Morska.
Wydziały: żeglugi i mechaniki okrętowej.

III. Szkoły techniczne w Województwie śląskiem.

17. Bielsko — Państwowa Szkoła Przemysłowa.
Wydziały: włókienniczy, farbiarski i mechaniczny.
18. Królewska Huta — Państwowa Szkoła Mechaniczna i Hutnicza (w organizacji).
19. Tarnowskie Góry — Szkoła Górnicza.

IV. Szkoły kolejowe.

Cel: Przygotowanie pracowników fachowych w służbach wykonawczych kolejowych a mianowicie: mechanicznej i drogowo-budowlanej.

Warunki przyjęcia: 4 klasy szkoły średniej ogólnokształcącej lub 7 oddziałów szkoły powszechnej i egzamin sprawdzający z języka polskiego, matematyki i rysunków odręcznych. Czas trwania nauki 4 lata.

20. Radom (Woj. kieleckie) — Państwowa Średnia Szkoła Techniczna Kolejowa.
21. Sosnowiec (Woj. kieleckie) — Państwowa Średnia Szkoła Techniczna Kolejowa.
22. Warszawa — Państwowa Średnia Szkoła Techniczna Kolejowa.
23. Wilno — Wydział Kolejowy przy Państwowej Szkole Technicznej.
24. Brześć (nad Bugiem) — Szkoła Techniczna Kolejowa — Zrzeszenie Kolejarzy.

V. Szkoły Miernicze.

Cel: Wykształcenie mierników dla średnich pomiarów terenowych.

Warunki przyjęcia: świadectwo ukończenia 4 klas szkoły średniej lub 7 klas szkoły powszechnej i egzamin wstępny z języka polskiego, matematyki i rysunku. Czas trwania nauki 4 lata.

25. Kowel — Wydział Mierniczy przy Państwowej Szkole Mierniczej i Drogowej.
26. Lwów — Wydział Mierniczy przy Państwowej Szkole Przemysłowej.
27. Łomża (Woj. białostockie) — Państwowa Szkoła Miernicza i Przemysłowo-Leśna.
28. Poznań — Wydział Mierniczo-Meljoracyjny przy Państwowej Szkole Budownictwa.
29. Warszawa — Państwowa Szkoła Miernicza (bez kursu I.).

Bliższych informacyj co do szkół powyższych jak i co do szkół innych typów, udzieli Departament Szkolnictwa Zawodowego przy Min. W. R. i O. P. — Bagatela 12, w Warszawie, lub też Dyrekcja właściwej szkoły.

LEKCJA ŚPIEWU.

(Przeprowadzona z drugiem stopniem, może nim być również pierwszy stopień pod koniec roku szkolnego, lub trzeci na początku roku szkolnego).

Nauczyciel wchodzi do klasy, otwiera okno, poczem dzieci mówią modlitwę, ewentualnie śpiewają pieśń kościelną, siadają. (Okna jest wciąż otwarte, choćby nawet w czasie mrozu.)

I. Ćwiczenia oddechowe:

a) Dzieci wstają, rozsuwają się na szerokość ramion, ręce składają na piersi. Na komendę „raz“ głęboki wdech, na „dwa“ wydech. Powtarzam to 3—6 razy.

b) Ręce na karku związane, na „raz“ wdech, przyczem ramiona powrotnie wyprężają w bok, na „dwa“ wydech i ramiona wracają na kark. 3—6 razy.

c) Ramiona wprzód w linji poziomej i na komendę „raz—dwa“ (powoli) wdech, przyczem ramiona odchylają w bok, na „trzy“ wydech i ramiona wracają w linji poziomej naprzód. Tylko 3 razy.

d) Ramiona opuścić w dół, na „raz“ wdech i ramiona w tył, na „dwa—trzy“ wydech i ramiona wracają do zwisającej postawy. Powtarzam 3 razy.

Okna zamykam, dzieci siadają. Temi ćwiczeniami oddechowemi powinno się zacząć każdą lekcję śpiewu. Nie należy jednak powtarzać ćwiczeń oddechowych więcej niż 3 do 6 razy, bo wtedy one zamiast pobudzić organizm, zmęczą go.

II. Ćwiczenia rytmiczne:

a) Dzieci, siedząc w ławce, liczą równo i powoli: „raz, dwa, trzy“. Powtarzają to kilkakrotnie.

b) Dzieci liczą to samo, wymawiając „raz“ głośno, natomiast „dwa—trzy“ ciszej. Powtarzają kilka razy.

c) Dzieci liczą „raz“ cicho, „dwa“ głośno, ‚trzy“ znowu ciszej. Także kilka razy.

d) Dzieci wstają w ławkach, liczą „raz, dwa, trzy“ przyczem klaszczą równomiernie w dłonie. Kilka razy.

e) To samo z silnem klaskaniem na „raz“, z cichszem na „dwa i trzy“.

f) Dzieci wychodzą z ławek, ustawiają się w kółko, choćby nawet na małej przestrzeni, chodzą w kółko gęsiego, licząc „raz, dwa, trzy". Liczenie musi pokrywać się co do czasu ze stąpaniem.
g) To samo bez liczenia, lecz z klaskaniem. Uważać, bo dzieci przyspieszają takt.
h) Dzieci chodzą, nie licząc i nie klaszcząc, lecz wybijają takt nogą lewą, potem akcentują prawą, potem wreszcie tą nogą, która wypadnie na „raz", liczone głośno i bardzo powoli przez nauczyciela.
i) Dzieci wracają do ławki, siadają i „taktują" obu rękami takt „trzy", demonstrowany przez nauczyciela.
k) To samo prawą ręką.
l) To samo lewą ręką. Kierunku ręki, czy rąk, przy taktowaniu tempa „raz, dwa, trzy" nie należy zmieniać, lecz trzymać się raz na zawsze ruchów przepisowych w muzyce szkolnej.
m) Trzy poprzednie ćwiczenia robią dzieci same, bez wzoru ze strony nauczyciela.

Nie należy bagatelizować ćwiczeń rytmicznych; one długą, bardzo długą, drogą prowadzą do celu, dlatego należy je ćwiczyć przez całe 7 lat nauki szkoły powszechnej.

III. Ćwiczenia słuchowe:

a) Nauczyciel podaje głosem różne tony, dzieci je powtarzają pojedyńczo i zbiorowo.
b) Nauczyciel intonuje dwa różne (czasem równe) tony, dzieci rozróżniają, który wyższy, który niższy. Z początku nazywa się to: „cieńszy, grubszy", lub „mocniejszy, słabszy".
c) Nauczyciel śpiewa trzy tony coraz wyższe, a dziecko znaczy je na tablicy kółeczkami na jednej linji poziomej, ale coraz wyżej, potem odwrotnie: trzy tony coraz niższe, wreszcie trzy różne tony w różnem następstwie. Tu i ówdzie podaje dla kontroli i dla rozweselenia dzieci trzy równe tony.

Takie ćwiczenia rozpoznawania interwałów rosną co do trudności z postępem nauki. Oczywiście, że szkoła jedno lub dwuklasowa może osiągnąć w tym dziale zapewne nie

więcej, jak czwarty stopień szkoły siedmioklasowej miejskiej.

IV. Przygotowanie i ćwiczenie piosenki.

(Piosenka „Gniazdeczko" jest w takcie trzymiarowym i łatwo ujętych interwałach.)

a) Krótka, najwyżej z kilku zdań złożona pogadanka na temat jaskółki, skrzydełek, domu-gniazdka, wytrwałości.

b) Tekst piosenki z objaśnieniem mniej zrozumiałych wyrazów i zwrotów.

c) Wygłoszenie pierwszej zwrotki (na wyższych rocznikach od trzeciego począwszy pisze się ją na tablicy) przez nauczyciela, poczem dzieci memorują, ale zawsze takie partje, które tworzą rytm, więc pierwszy wiersz z drugim, trzeci z czwartym, nigdy zaś pojedyńczo. Memorowanie prowadzić należy chóralnie, odpytywanie zaś pojedyńczo.

d) Nauczyciel śpiewa głośno całą zwrotkę, drugi raz śpiewa ciszej, brzdąkając po strunach skrzypiec, następnie gra na skrzypcach cicho przyśpiewując, przyczem pozwala dzieciom pomrukiwać melodję.

e) Teraz śpiewa głośno, dzieci przyśpiewują, oczywiście coraz śmielej, trafniej. Nauczyciel jednak ciągle im przypomina, aby śpiewały po cichutku. Skutek to odnosi tylko do pewnego stopnia, ale też nie o to idzie, aby śpiewały po cichu, lecz raczej o to, aby ci najlepsi śpiewacy-krzykacze dali możność słabszym słuchowo dzieciom do samodzielnego pochwycenia melodji.

f) Wreszcie nauczyciel wzywa dzieci do powstania i głośnego śpiewania przy akompaniamencie skrzypiec, wreszcie bez skrzypiec i bez współudziału jego głosu.

Dobrze tu robi rywalizacja, szeregu ławek ze sobą, dziewcząt z chłopcami, ławek pojedyńczych, wreszcie pojedyńczych dzieci.

Ćwiczenie nowej piosenki należy przeplatać śpiewaniem znanych już piosenek.

Inowrocław. S. Strzeszyński.

MYŚLI O WYCHOWANIU

(podane przez Dr. Jana Magierę.)

Juljusz Kaden-Bandrowski wydał świeżo książkę „Miasto mojej matki", która jest wspomnieniem lat dziecięcych a zarazem refleksją na temat przeżyć młodocianych. Rzecz dla młodzieży miła i pożyteczna, (np. uwagi wstępne o znaczeniu i wartości matki w życiu człowieka), jak i dla wychowawców. Wyjąłem stąd kilka myśli autora, które uważam za godne szerszego poznania.

Oto one:

Na szkole wszyscy się znają, każdy by ją chciał poprawić, ulepszyć a wszyscy jej wypominają, czego ino potem w umiejętnościach nie dostało... Niema w sprawie szkoły rzeczy błahych. Wszystko tu jest równie ważne i konieczne, bo wszystko wpływa na duszę i charakter przyszłego człowieka. (Str. 99.)

Czyż nasze życie dojrzałe nie jest zależne od tego, czego się będziemy uczyć przez pierwsze lata w kwadratowej klasie przy czarnej szerokiej tablicy?

Może kiedyś, mając sądzić ludzi, zniecierpliwimy się i niesprawiedliwie zasądzimy, bo nas osądzono w szkole niesprawiedliwie?! Może kiedyś, walcząc o wolność kraju naszego, zejdziemy z pozycji przedwcześnie — bo nasz nauczyciel nie dosiadywał godzin i szedł sobie z klasy przed dzwonkiem?!

Każda mała godzina w szkole jest później jakąś ważną godziną życia.

Lub może cały przyszły nasz fach wypełniony poprawną obojętnością, zawsze wszędzie na czas będąc, lecz zawsze sercem nieobecni — bo nauczyciel nasz był zawsze na czas, lecz nie widzieliśmy nigdy żywego blasku w jego oczach? (Str. 101.)

...pisać o szkole to tyle samo co się spowiadać z marzeń, tyle samo co urabiać przyszłość, tyle samo co chcieć kształtować serce człowieka i za kształt tego serca nieść odpowiedzialność!

...1) nie powinno być w szkole walki między uczniami, 2) podziału na biednych i bogatych, 3) różnicy ze względu na pochodzenie ucznia czy też rasę, 4) wreszcie być nie powinno, by nauczyciel przeklinał głośno swój profesorski los. (Str. 102.)

...Mamy w szkole, mówiąc poprostu, dwojakiego rodzaju profesorów: dobrych i złych. Dobrych zazwyczaj nie pamięta się wcale, nie nastręczają bowiem żadnego kłopotu uczniowi. Praca pod rozumnym kierunkiem płynie gładko i dopiero kiedyś później, po latach, gdyż już jesteśmy dorośli, — spotykamy w swem życiu cenne ślady kochanego ich trudu. Trud ów leży na dnie wszystkich naszych umiejętności, a w ciężkich chwilach życia przeziera i prześwieca niby złoto przez piasek.

O złych kierownikach pamięta się ciągle. Życie raz wraz wytyka nam ich wady. Cierpimy przez nich nieraz bardzo dotkliwie, skazując wzamian pamięć złego kierownika na najcięższą karę, jaką człowiek człowiekowi może wymierzyć, to jest na karę wzgardliwej śmieszności.

Oprócz nauczycieli złych i dobrych bywają inni, mianowicie obojętni. Obojętnością swą wznoszą oni między uczniami a sobą jak gdyby mur, po którego obu stronach urasta chłód i niechęć. Zdarza się, że potem nagle z tego ni z owego pragną nagle wychylić się z za tego muru i wyciągnąć do nas kochające ręce.

Szkoła powinna być tem jednem miejscem na świecie, w którem na nic nie jest nigdy za późno.

OCENY KSIĄŻEK.

Juljusz Kleiner: Sztychy. Wydawnictwo Zakładu Narodow. im. Ossolińskich. Lwów-Warszawa 1925.

Na cenną książkę dla bibljotek nauczycielskich pragnąłbym zwrócić uwagę. Autor jej, mistrz mowy polskiej i jeden z najwybitniejszych uczonych naszych zebrał szereg szkiców i studjów swoich, skreślonych w różnych czasach i porozsiewanych po różnych pismach w jedną obecnie całość i dał nam tomik tak zajmujący, że trudno doprawdy oderwać się od kart tych przepięknych „sztychów". Pierwsza ich część zawiera „wrażenia" odniesione w czasie podróży przedwojennych i niedawnych, które prof. Kleiner odbywał i jako wielki erudyt, a zarazem niezwykle wrażliwy na wszelakie piękno człowiek, dzieli się z czytelnikiem świetnie ujętemi obrazami własnych przeżyć i poczynionych obserwacji. Opowiada nam o lazurowem mieście Wenecji „co w dal odsunęło gwarliwość nowego życia i szeptaniem sennej fali dziwa nam prawi o zaginionych echach, myślach twórczych i zbrodniach wielkich", o dostojnej Florencji, „nad którą się unosi hymn wiekowy organów kamiennych i melodja kwietnej girlandy", zdaje sprawę z wrażeń odniesionych w mieście ogrodów, baroku i Madonny Sekstyńskiej, Dreźnie, mówi o Norymberdze i Rotengurgu, gdzie tak przedziwnie harmonizuje się nowożytność z mieszczańską przeszłością, w innym znowu szkicu o widowiskach pasyjnych w Oberammergau, podaje wspaniały opis tumu Strasburskiego, rejestruje nastroje w wigilję Dnia Zadusznego w Paryżu wobec dwu wielkich grobowców tej światowej metropolji, spowiada się z podniosłych uczuć doznanych u stóp Wawelu w drodze powrotnej z zagranicy do kraju.

Druga część sztychów zawiera nie mniej zajmujące sylwetki i refleksje o Żeromskim jako poecie powstania styczniowego, o twórczości Kasprowicza z uwagi na jego „Księgę Ubogich", tudzież o twór-

czej wrażliwości i odporności wobec wielkiej wojny, o Andrzeju Niemojewskim jako poecie i badaczu literatury. W Szkicu czwartym i piątym zajmuje się autor Małeckim i Chlebowskim, w ostatnim zaś szóstym omawia artyzm Sienkiewicza (miał z tej dziedziny wykład publiczny), podkreślając, iż wielki ten pisarz zamienił dla ogółu Polskę historyczną w rzeczywistość obecną, stworzył „solidarność duchową nowej i dawnej Polski".

W literackich tych rozważaniach olśniewa zarówno niezwykle subtelna analiza jak i syntetyczne ujęcie omawianego zjawiska w jednem nieraz zdaniu.

Uczony o rozległej skali wrażliwości, prof. Kleiner, umie nietylko znakomicie pośredniczyć pomiędzy omawianym autorem a czytelnikiem, wydobyć nowe wartości i nowe elementy twórczości danego pisarza (bez zamykania oczu i na strony ujemne), ale ponadto czaruje umiejętnością używania wszelkich odcieni mowy polskiej, logiczną argumentacją i plastyką swych wywodów krytycznych, tudzież niezwykłym darem przykuwania uwagi czytelnika.

Dla nauczycieli stanowić będą „Sztychy" przebogaty materjał do własnych rozważań, a zarazem i skarbnicę, z której nieraz da się coś zużytkować i w pracy zawodowej. Dr. Karol Nittman.

W. Wetekamp: Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa.

Jeden z głównych propagatorów pedagogji pragmatycznej" p. W. Wetekamp oświetla w swem dziełku zasadę „pracy", opartą na ujmowaniu dziecka, jako istoty czynnej, a mającą na celu wytworzyć tak pożądaną w szkole atmosferę „radości twórczej". Dla nas, Polaków, metoda ta posiada szczególną doniosłość, nadaje się bowiem doskonale ku temu, by zdolność naszą do „czynu" przetworzyć w bardziej cenną i praktyczniejszą — zdolność do „pracy". — Książkę Wetekampa przełożył na język polski p. Józef Mirski, zaopatrując ją w zwięzły i treściwy wstęp.

Aleksander Brückner: Dzieje literatury narodowej polskiej. Warszawa. Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska".

Świetny znawca historji literatury polskiej, prof. Aleks. Brückner opracował krótki popularny zarys polskiej literatury, zestawiając w nim wszystko, coby człowiek wykształcony w tej dziedzinie wiedzieć powinien. Autor wyszedł z trafnej zasady, że celem jego musi być przedewszystkiem stworzenie obrazu i danie charakterystyki naszej literatury, nie zaś rozpraszanie się w tysiącach szczegółów biblio- i biograficznych. Dzięki temu, dziełko jego zatraciło cechy podręcznika literatury, a stało się interesującem studjum, które każdy, nawet obznajmiony nieco z szczegółami historji literatury, chętnie weźmie

do ręki, znajdzie w niem bowiem jasny i przejrzysty obraz, naukowo ujętą, lecz popularnie przedstawioną syntezę.

St. Marciszewska Posadzowa: Z metodyki wychowania przedszkolnego. Str. 63. (Bibljoteka wychowania przedszkolnego Nr. IV). Nakład Księgarni św. Wojciecha.

Jest to bardzo cenna książeczka z dziedziny pedagogji, omawiająca rzeczowo wiele kwestji spornych w wychowaniu przedszkolnem. Treść jej ma duże znaczenie przedewszystkiem dla ochroniarek, kierowniczek żłobów, i tym podobnych instytucyj społecznych, ogniskujących większe grupy dzieci — choć i niejednej młodej matce wyjaśni wiele rzeczy i nauczy ją właściwego postępowania z dziećmi. Autorka przedewszystkiem żąda dla dzieci dużo swobody i gorąco broni przejawiającej się, nawet w najmłodszych, samodzielności, której radzi nie przeciwdziałać, tylko skierowywać na właściwe tory. Zabiera również głos i w sprawie widowisk teatralnych dla dzieci i przez dzieci odgrywanych, a jej głębokie doświadczenie nadaje pracy tej wartość niepoślednią.

Władysław Berkan: Życiorys własny. Materjały Instytutu socjologicznego w Poznaniu. Tom I. Z przedmową prof. Dr. Znanieckiego. Fiszer i Majewski, Poznań. stron 363 i XIX.

Jest to życiorys skromnego przemysłowca, który wśród ciężkiej pracy zdobywa sobie stanowisko w społeczeństwie i którego myślą przewodnią jest praca dla Ojczyzny. Ze względu na znaczenie pedagogiczne, na szczególniejszą uwagę zasługują niektóre rozdziały jak: 46 „Zebrania w sprawie wychowania dzieci na obczyźnie“, 60 „Czy rzemieślnikowi jest potrzebne wyższe wykształcenie szkolne“, 61 „Zapatrywanie moje na równouprawnienie kobiet“.

Prócz wymienionych całe dzieło przynosi ciekawe momenty dla wychowawcy. Głos Narodu tak o niej pisze: „Książka nietylko niezwykła, ale wprost jedyna w swoim rodzaju w Polsce, a tak potrzebna jak lekarstwo w chorobach, jakie trapią nasz naród... Pragnie powiedzieć prawdę, a prawdomowność autora jest niewątpliwa... Autor jest typowym „self made man‘em“... i to takim, który zarazem jest patrjotą, obywatelem, działaczem społecznym... Uczył się mądrości od dokuczliwości ludzkiej... Towarzyszy mu we wszystkiem humor i dowcip. Te cudowne przygody życia występują szczególnie na jaw w rozdziałach, w których autor doświadczenie swoje łączy z refleksjami filozoficznemi i charakterystyką zjawisk indywidualnych i społecznych“.

Książkę nabyć można za zniżoną cenę 4,50 zł (z przesyłką), u autora, Poznań, Matejki 53, lub w księgarni w cenie 5,50 zł. K. B.

* * *

W związku z powyższą książką, która była napisana dla konkursu, ogłoszonego przez Instytut Socjologiczny w Poznaniu („P. S.“ Nr. 5—6

z r. 1922), zapytujemy, czy kto z Szanownych Czytelników nie napisał także autobiografji z życia i doświadczeń własnych i czy która z tych prac była nagrodzona. Redakcja „P. S.“.

Manfred Kridl: Antagonizm wieszczów. Rzecz o stosunku Słowackiego do Mickiewicza. Str. 568. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

Autor w książce tej rozważa wzajemny stosunek twórczości Słowackiego i Mickiewicza, jej pokrewieństwa i różnice. Chodzi mu o zbadanie i wyjaśnienie zasadniczych przeciwieństw w organizacji duchowej obu wieszczów, która w sposób tak znamienny odbiła się w ich dziełach, w ich ideologji, w polemice i walce (prowadzonej głównie ze strony Słowackiego), a wreszcie w ich stosunkach osobistych. Rezultaty tych badań przedstawiają się zgoła odmiennie od tych, do których doszedł Tretiak w swej monografji o Słowackim, a która swego czasu tyle narobiła wrzawy. Stosunek Słowackiego do Mickiewicza przedstawiony tu jest w innem oświetleniu, cała jego twórczość oceniona jest z innego punktu widzenia, dzięki czemu stanowisko jego może być lepiej zrozumiane. Autor kładzie duży nacisk na to, by dzieje twórczości Słowackiego przedstawić w jej konsekwentnym i artystycznie logicznym rozwoju, odebrać jej charakter przypadkowości i kapryśności — wykazać jej wartości ideowe i artystyczne, które zwłaszcza w ostatnim okresie twórczości rozkwitają wspaniałym blaskiem. Temu też okresowi poświęcono w książce wiele miejsca, bo wówczas dopiero dopracowuje się Słowacki do takiej wyżyny duchowej, że staje godnie obok Mickiewicza, jako duch równorzędnej mu, choć nierównogatunkowej potęgi.

B. Koreywo: Dwie moralności a walka z nierządem. Spółka Pedagogiczna T. A. Poznań 1925. Str. 31.

W niewielkiej a bardzo zato ważnej tej broszurze mówi Bolesław Koreywo o tem, o czem — jak to już w swoim czasie słusznie Gabrjela Zapolska zauważyła — się nawet myśleć niechce. Porusza kwestję, która jest znowu bardzo aktualną, bo oto wytwór rozpasanego nierządu, jaki czasy powojenne w życie obecne wniosły. Nie wchodzimy bliżej w drażliwe te kwestje, są one — dla nas Polaków przedewszystkiem — nader bolesne i upokarzające, załatwia to rzeczona broszura sama. Zwrócić jednak musimy specjalną uwagę na nią, gdyż otwiera broszura Koreywy przed nami bardzo odważnie zdeprawowany stan obecnych pojęć moralnych, gubiących doszczętnie najlepsze siły w naszym narodzie. Broszurkę Bolesława Koreywy powinien każdy przeczytać, by stanąć w obronie zagrożonych cnót społecznych. Kto pozna nagromadzone w niej spostrzeżenia, ten należycie przejrzy zgrozę wywrotnych zwyczajów, jakie u nas zapanowały. Przedewszystkiem (wszystkim wychowawcom) daje ona obraz nowy, coprawda nad wyraz przykry, ale zato tembardziej wymagający najrychlejszej naprawy. P.

PORADY BIBLJOGRAFICZNE.

M. w S. pow. chojnicki. — Historja literatury polskiej, ilustrowana.

Biegeleisen: Historja literatury 1/5 opr. zł 75,—

Chmielowski: Historja literatury polskiej od czasów najdawniejszych do wieku XIX tom I. Od czasów najdawniejszych do wystąpienia Mickiewicza, opr. zł 20,—

M. w S. pow. toruński. — Wychowawcze znaczenie dyscypliny szkolnej.

Świderski: Odpowiedzialność dyscyplinarna stałych nauczycieli publicznych szkół powszechnych.

M. T. w S. pow. kartuski. — Do tematu: Wychowanie dzieci na dobrych obywateli polskich. Skarbnica pedagogiczna, tom I.: Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna. zł 2,—. Foerster: Wychowanie obywatelskie. (Obecnie wyczerpane.)

K. P. w T. — Cena i objętość: Psychologji wychowawczej Sullego. Str. 333. Cena zł 4,50.

N. w S. pow. chojnicki. — Do tematu: Jak doprowadzę dzieci do poprawnego władania językiem ojczystym zarówno w mowie jak i na piśmie (z uwzględnieniem nowszych prądów metodycznych.).

Drzewiecki: Zarys metodyki nauczania języka polskiego. Stron 150. Cena zł 1,70. Szober: Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Str. 179. Cena zł 2,70. Osterlloff: Metodyka języka ojczystego. Cena zł 8,—.

— Książka z psychologji eksperymentalnej.

Raaf: Psychologja. zł 1,60. Titschner: Psychologja. Str. 275. zł 3,80. Borowski: Wykład psychologji I, II. zł 2,40. Hoeffler: Zasady psychologji. Str. 160, zł 2,50.

NADESŁANE KSIĄŻKI.

HISTORJA.

Wł. Kucharski: Bolesław Chrobry. Księgarnia Naukowa P. T. P., Lwów 1925. Str. 24.

WYCHOWANIE.

Dr. A. Mikulski: Wychowanie duchowe w szkole powszechnej. Nasza Księgarnia, Warszawa 1925. Str. 23.

LITERATURA.

F. Araszkiewicz: Bolesław Prus i jego ideały życiowe. Dom Wydawniczy Fr. Głowiński i Ska, Lublin 1925. Str. 202.

PRZYRODA.

Prof. Gr. Duchowicz: Doświadczenia chemiczne przy pomocy możliwie najprostszych środków. Księgarnia Naukowa P. T. P., Lwów 1925, Str. 126.

RÓŻNE.

Fr. Dubrawski: Introligatorstwo w szkole. Księgarnia Atlas, Lwów—Warszawa 1925. Str. 54.

Dr. J. Gawroński: Szkoła odrodzenia. Fischer i Majewski, Poznań 1925. Str. 40.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Książnica Atlas, Warszawa 1925. Str. 80.

Pamiętnik I. i II. Konferencji Dyrektorów państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących na terenie O. S. Łódzkiego: Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. Książnica Atlas, Warszawa—Lwów 1925. Str. 219.

Prawo wekslowe i prawo czekowe. Księgarnia St. Köhlera Spadkob. we Lwowie.

Dr. Wł. Szafer: U progu Sahary. Księgarnia „Kresy", Cieszyn 1925. Str. 181.

ROZPORZĄDZENIA URZĘDOWE.

W sprawie nieużywania określenia „Kresy Wschodnie".

Ponieważ niektóre władze i urzędy używają jeszcze teraz na oznaczenie wschodnich terenów Rzeczypospolitej niewłaściwej z punktu widzenia administracyjnego i politycznego nazwy: „Kresy Wschodnie", przeto w ślad okólnika z dnia 30. V. 1923 r. Nr. 1536/S 23, Ministerstwo W. R. i O. P. poleca okólnikiem z dn. 11 listopada 1924, aby na oznaczenie tych ziem stosowano, zgodnie z jednolitym podziałem administracyjnym Państwa określenie: „Województwa Wschodnie". (Dz. U. Min. W. R. i O. P. Nr. 3. 1925.)

W sprawie udzielania urlopów.

W uzupełnieniu okólnika z dnia 24 października 1924 r. Nr. 3687/24 S. Min. W. R. i O. P. wskutek zapytania jednego z Kuratorjów wyjaśnia, że urlop dla poratowania zdrowia należy odróżnić od przeszkody w wykonywaniu obowiązków służbowych wskutek choroby. O ile mianowicie stan zdrowia nauczyciela, wymagający odpoczynku lub leczenia, nie wyklucza możliwości pełnienia obowiązków służbowych, nauczyciel może wstrzymać się od pełnienia służby nie inaczej, jak po otrzymaniu urlopu. Natomiast o wypadku choroby nauczyciel obowiązany jest donieść możliwie rychło przełożonej władzy, a na żądanie jej poddać się urzędowemu badaniu lekarskiemu. Czas trwania choroby nie wlicza się do okresu urlopów dla poratowania zdrowia. (Dz. U. Min. W. R. i O. P. Nr. 5. 1925.)

W sprawie współpracy nauczycielstwa z lekarzami szkolnymi w dozorze higjeniczno-lekarskim nad dziatwą szkolną.

Pismem do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (Generalnej Dyrekcji Służby Zdrowia) z dnia 23 czerwca 1924 r. Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się o rozszerzenie akcji zorganizowania opieki higjeniczno-lekarskiej nad szkołami powszechnemi za pośrednictwem zarządów miast i wydziałów sejmikowych.

Jak to wynikło z otrzymanych od Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (Generalnej Dyrekcji Służby Zdrowia) odpowiedzi, przedsięwzięta akcja dała dobre wyniki: szereg miast i miasteczek, szereg wydziałów sejmikowych w zrozumieniu doniosłości tej akcji wyraził gotowość zorganizowania dozoru higjeniczno-lekarskiego nad szkołami i nad dziatwą szkolną na własny koszt i w tym celu pewna liczba lekarzy została zaproszona do wizytacyj higjenicznych szkół powszechnych.

Niezależnie od tego Generalny Dyrektor Służby Zdrowia pismem z dnia 2 lipca 1924 r. (Nr. 2 H 2206/24) przypomniał lekarzom powiatowym o niezbędności lustracji szkół przy objeździe powiatu.

Pragnąc, ażeby praca lekarzy szkolnych jak największą korzyść przynosiła dziatwie szkolnej, Ministerstwo zwraca się do inspektorów szkolnych tych powiatów, gdzie omawiany dozór higjeniczno-lekarski już został zorganizowany lub znajduje się w toku organizacji, ażeby zawczasu porozumiewali się z lekarzami szkolnymi co do terminów wizytacji szkół i ażeby tę wizytację im ułatwiali, dalej, by otrzymywane od lekarzy szkolnych sprawozdania starannie przeglądali i brali pod uwagę, a to w celu polepszenia warunków higjenicznych tych szkół, ewentualnie w celu przedsięwzięcia środków, prowadzących do poprawy stanu zdrowia dziatwy w szkole.

Rzeczą jest oczywistą, że nietylko lekarze szkolni, lecz przedewszystkiem kierownicy szkół i nauczycielstwo troszczą się o należyty stan higjeniczny szkoły oraz o zdrowie, rozwój fizyczny, schludność ciała i odzieży uczniów.

Ministerstwo przypomina, że zgodnie z okólnikiem z dnia 27 maja 1918 r. L. 5237 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 7, poz. 18) w szkołach powszechnych z opieką lekarską niestałą, winny być zaprowadzone książki sanitarne, uproszczone, do notowania, w jakim stanie higjenicznym lekarz znalazł szkołę, co polecił przedsięwziąć w celu naprawy warunków sanitarnych szkoły, czy te polecenia zostały wykonane i w jakim się okazał stan zdrowia dzieci. Na końcu książki sanitarnej znajdują się blankiety do sprawozdań z wizytacyj. Jeden z tych blankietów, wypełniony, lekarz pozostawia w szkole, drugi zaś, jako odpis pierwszego, przesyła inspektorowi szkolnemu.

Książki sanitarne, służące na 10 lat, w cenie 2 zł nabywać można zgodnie z okólnikiem wyżej wzmiankowanym z funduszów, przeznaczonych na wydatki rzeczowe szkoły, w składzie głównym w Warszawie, Nowy Świat 33, w „Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych".

Jednocześnie Ministerstwo przypomina, że jest pożądane nabycie do bibljotek kuratorjów, inspektoratów szkolnych i do bibljotek nauczycielskich choć po jednym egzemplarzu „Higjeny Szkolnej" poleconej przez Ministerstwo, a wydanej przez firmę „Arct" w r. 1921, ewent. skrótu z tej książki pt. „Zasady higjeny szkolnej", wydanego przez tę firmę w r. 1924. W skrócie tym na stronie 167 podana jest instrukcja dla nauczycieli w sprawie współdziałania z lekarzami w dozorze higjeniczno-lekarskim nad dziatwą szkolną oraz umieszczone zostały okólniki ministerjalne, wydane w różnych czasach, a dotyczące higjeny i wychowania fizycznego.

Ministerstwo spodziewa się, że współpraca wszystkich czynników szkolnych z lekarzami szkolnymi wyda jak najlepsze owoce. (Dz. U. Min. W. R. i O. P. Nr. 3.)

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KURS NAUCZYCIELSKI KORESPONDENCYJNY. Łódzka Komisja Wojewódzka Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych zamierza zorganizować dwuletni wyższy kurs nauczycielski o charakterze wakacyjno-korespondencyjnym. Kurs trwałby na przeciąg dwóch lat a trzech feryj wakacyjnych i byłby zakończony egzaminem, uprawniającym do otrzymania świadectwa z ukończenia wyższego kursu nauczycielskiego.

Prawie połowa obowiązujących godzin będzie wyczerpana drogą bezpośrednich wykładów w czasie feryj wakacyjnych i niektórych świątecznych, reszta zaś — systemem korespondencyjnym w ciągu roku. W czasie wakacyj wykłady odbywałyby się w jednej z miejscowości letniskowych (na razie mamy na uwadze Puszczę Marjańską) przez 5—6 tygodni.

Warunki przyjęcia na kurs te same, co i na kursy państwowe z pominięciem opinji inspektora szkolnego i bez uwzględniania przeszkody w postaci wieku prekluzyjnego. Zarząd uruchomi następujące grupy: a) humanistyczną, b) fizyko-matematyczną i c) geograficzno-przyrodniczą. Uruchomienie danej grupy będzie zależało od ilości zgłoszeń (każda grupa winna liczyć 40 słuchaczy). Opłata wynosić będzie 20 (dwadzieścia) złotych miesięcznie przez cały czas trwania kursu, tj. 26 miesięcy. Ewentualne zniżenie opłaty zależne będzie od stanu pracy i z niem związanego subsydjum rządowego..

Zgłoszenia należy nadsyłać najpóźniej do dnia 31 maja rb. pod adresem Komisji Zarządu Głównego (Łódź, ul. Andrzeja 4), załączając odpisy odpowiednich dokumentów, zobowiązanie do regularnego i całkowitego uiszczania należności i zaświadczenie przynależności do Związku P. N. S. P.

KURS WAKACYJNY W NANCY. Między 6 lipca a 25 września rb. w Nancy (Francja) odbędzie się kurs wakacyjny, dostępny dla wszystkich, obejmujący wykłady i ćwiczenia literatury, historji, geografji i językoznawstwa francuskiego. Poza tem przewidziane są wycieczki. Wszelkich szczegółów, dotyczących kursów i pobytu w Nancy, udziela gimnazjum francuskie w Warszawie, ul. Polna 46 a w godzinach popołudniowych.

ZARZĄD OKRĘGOWY CHRZ. STOW. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH w Poznaniu urządza w pierwszej połowie lipca trzy wycieczki krajoznawcze, a mianowicie:

1. 15 dniową wycieczkę do Warszawy — Lublina — Krzemieńca — Lwowa — w Karpaty — Drohobycza — koleją podkarpacką przez Kraków do Poznania — z kosztami ca. 120 zł,
2. 12 dniową wycieczkę — Poznań — Warszawa — Wilno itd. z kosztami ca. 80 zł,
3. 12 dniową wycieczkę Poznań — Kraków — Zakopane — z kosztami ca. 80 zł,

a w drugiej połowie lipca 10 dniową wycieczkę wypoczynkową nad Bałtyk z kosztami ca. 60 zł.

Zgłoszenia razem ze zaliczką we wysokości 40 zł prosimy nadesłać do 20 maja na ręce kolegi Śniegockiego, Poznań, ul. Ostrówek 17/18.

KURSY WAKACYJNE DLA CZYNNYCH NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Ministerstwo W. R. i O. P. organizuje od początku swego istnienia kursy wakacyjne w celu dokształcania czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Obecnie ukazało się w formie książki urzędowe sprawozdanie z organizacji tych kursów w latach od 1918 do 1922 roku pt. „Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych, organizacja i rozwój w latach od 1918 do 1922".

Skład główny powyższej książki ma „Książnica-Atlas" Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w Warszawie, Nowy Świat 59 i we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

KTO W POLSCE GRYWA W PALANTA? Rozpanoszony u nas snobizm zagraża resztkom pięknych tradycyj narodowych, do których, obok tańców, należą staropolskie gry ruchowe. O ile zdołaliśmy zauważyć, snobizm ten opanował już w znacznej mierze nasze szkoły, z których minimalna ilość uprawia palanta. Ze zrzeszeń, najchlubniej zaznacza się natomiast działalność Zjednoczenia Stowarzyszeń Młodzieży, gdzie (za sprawą Ks. Wal. Adamskiego z Poznania) od szeregu lat pilnie uprawia się palanta polskiego. Nadto, na Śląsku jest około 80 klubów sportowych, przeważnie wiejskich, grywających palanta (coprawda niemieckiego) i połączonych w Związek Palantowy. Świeżo zawiązała się Sekcja palantowa Akad. Związku Sportowego w Poznaniu. (Wychowanie Fizyczne, zeszyt I.)

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA NR. 4a.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Polskiej T. A. w Poznaniu.